ANIDA

Revista de arte y escuela

Los otros centros: *la escuela rural como espacio de posibilidad*



PLANEA

RED DE ARTE Y ESCUELA

JUN. 2026 06

ANIDA. Revista de arte y escuela

Nº6, Los otros centros: la escuela rural como espacio de posibilidad.

Junio 2026. ISSN 2792-4122

Dirección editorial

Clara Boj (Universitat Politècnica de València)

Comité editorial

Aida Sánchez de Serdio Martín, Universitat Oberta de Catalunya, España
Ana Maeso Broncano, Universidad de Almería, España
Antonio Collados Alcaide, Universidad de Granada, España
Clara Boj, Universitat Politècnica de València, España
Clara Megías, Universidad Autónoma de Madrid, España
Esther Alba Pagán, Universitat de València, España
Fernando Trujillo Sáez, Universidad de Granada, España
Gema Valencia, Universidad Pablo de Olavide, España
Javier Abad Molina, Centro Universitario La Salle (UAM), España
María Acaso, Universidad Complutense de Madrid, España
Marián Cao, Universidad Complutense de Madrid, España
Neus Lozano-Sanfèlix, Universidad de Zaragoza, España

Coordinación editorial

Clara Molinicos

Coordinación general

PLANEA. Red de arte y escuela

Editora invitada

Amparo Moroño

Diseño, maquetación y edición digital

No somos nada

Diseño de portada

Cecilia Jiménez

Diseño logotipo de PLANEA

Ricardo Barquín Molero

Corrección de estilo

Alberto Haj-Saleh

Traducción

Kim Causier

Edita

PLANEA Red de arte y escuela junto a **PERMEA** (Universitat de València y Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana) y **Universitat Politècnica de València**

Contacto

C/ Museo, nº 2
46003 Valencia
recursos@redplanea.org

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad de sus autoras y no representan necesariamente a la Revista de arte y escuela ANIDA ni a las organizaciones que conforman PLANEA.



Los contenidos de esta publicación se pueden distribuir, copiar y remezclar citando la fuente, sin usos comerciales y manteniendo esta licencia

ANIDA es una publicación digital dirigida a docentes de cualquier área, materia o nivel educativo; estudiantes y docentes de Facultades de Educación, Arquitectura o Bellas Artes, así como a investigadoras en arte y educación cuya práctica esté centrada en la escuela. El monográfico aterriza anualmente una temática que atraviesa la realidad de las escuelas y que se aborda desde diversas prácticas de investigación artística.

ANIDA publica recursos artístico-educativos producidos dentro y fuera del contexto de la educación formal, pero de aplicación directa en ella. La revista tiene por objetivo divulgar metodologías para que docentes y alumnado se apropien de ellas, adaptándolas a su contexto y experimentando conjuntamente. Los recursos y la propia revista se albergan en el Centro de Recursos de PLANEA y en archive.org, una base de datos digital y de acceso libre.

ANIDA se caracteriza por estar a medio camino entre la acción y la academia aunando, de esta manera, práctica e investigación en la producción y la replicabilidad de cada uno de los recursos que propone. La revista utiliza un sistema ciego de revisión por pares, cuyo comité está conformado por profesionales del ámbito educativo.



Revista indexada en las siguientes bases de datos bibliográficos:







Diseñar formas de hacer para habitar un lugar

Una conversación entre Amparo Moroño y Luis Martínez del Campo

Luis Martínez Campo (León, 1990) es músico, investigador y educador. Su trabajo se desarrolla en proyectos en los que se abordan las relaciones entre sonido, espacio e historia cultural desde una visión expandida y transdisciplinar, con especial atención a los procesos colaborativos. Es responsable del área de sonido y escucha en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia (FCAYC).

Desde un enfoque híbrido entre prácticas sonoras, educación y procesos situados, ha desarrollado y participado en proyectos como *Los sonidos de la escuela rural* (2017-2020), *SECUENCIAS* (2020-actualidad) o *LINDERO* (2023-actualidad).

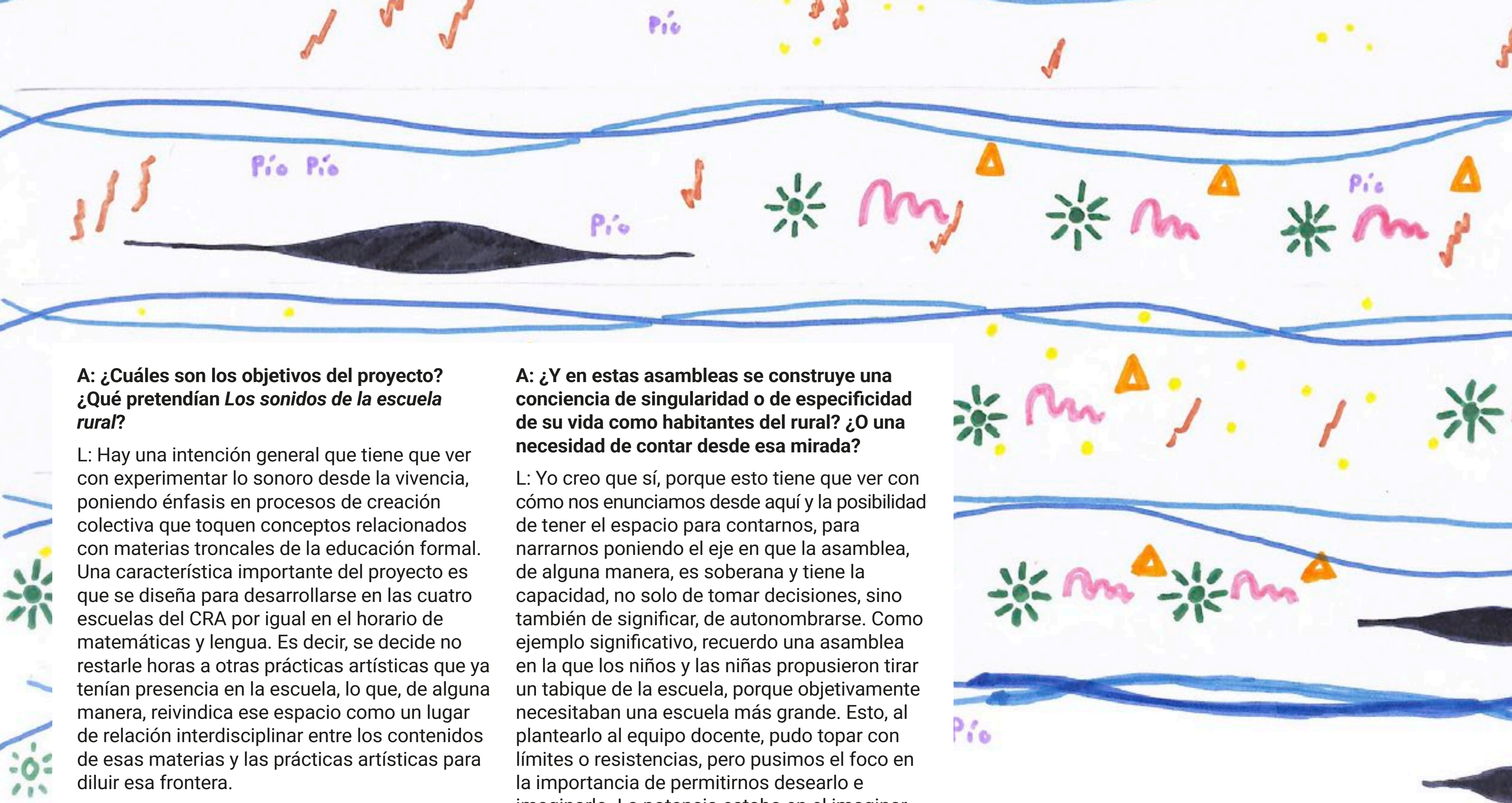
Entrevistamos a Luis Martínez del Campo, maestro, artista sonoro y mediador en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia (FCAYC) con el fin de comprender, desde el diálogo, algunos aspectos principales que se formulan en el llamamiento de este número 6 de la revista ANIDA. Hablaremos sobre el trabajo en red entre escuelas rurales e instituciones culturales; sobre los procesos de formación del profesorado y, en definitiva, sobre un lugar posible desde el que articular las relaciones entre artes y educación en la escuela rural.

Amparo: Hola, Luis, gracias por este espacio de conversación. Hemos pensado que es interesante revisar el proceso de trabajo que ha seguido la FCAYC en su relación con las escuelas rurales de su territorio a partir de los aprendizajes que supuso para vosotras y vosotros el proyecto *Los sonidos de la escuela rural*.

Luis: Para mí es un placer poder compartir con la comunidad educativa nuestra experiencia a partir de *Los sonidos de la escuela rural*, pero especialmente los aprendizajes y formas de hacer en los que ha derivado. Este fue un proyecto de arte y educación emplazado en un contexto muy concreto, el territorio de la FCYAC. Se trata de un medio rural del interior de la península ibérica, en la provincia de León, que ha vivido procesos de despoblación de manera acusada desde mediados de los años 70.

Los niños y niñas de Cerezales del Condado van al CRA Ribera del Porma, cuya escuela más cercana está en Vegas del Condado, a unos 5 km del pueblo, que estaba formado por cuatro escuelas que ahora han pasado a ser tres, en los pueblos de Vegas del Condado, Santibáñez del Porma y Villaturiel, que abarcan más de 25 km de extensión. A cada escuela acude alumnado de cinco o seis pueblos distintos y nos juntamos con un ecosistema de niños y niñas que comparten la arquitectura administrativa e institucional, así como el equipo docente. El proyecto *Los sonidos de la escuela rural* surge de un análisis de contexto que tiene que ver, por un lado, con el acceso a las prácticas artísticas fuera del *currículum* oficial. La posibilidad que los niños y las niñas de esta zona tienen para que su educación integral sea real es limitada porque la escuela generalista ha ido anulando cada vez más las prácticas artísticas, especialmente las artes visuales y la música. Menciono estas dos porque son las que están separadas en la escuela formal, pero habría que mencionar otras que están desaparecidas también desde antes, como las artes escénicas. Concretamente, estas dos, música y artes visuales, en los últimos 15 años han ido sufriendo un retroceso, tanto de horas como de relevancia en el proceso educativo y, por tanto, las alternativas que esos niños y niñas tienen para que su educación sea integral disminuyen. Ya no es que la escuela no se las pueda dar, como puede pasar también en algunos medios urbanos, sino que no hay alternativas fuera de ella.

En este contexto, la FCAYC empezó desarrollando algunos programas en colaboración con las escuelas relacionados con cine y con prácticas artísticas en general. Programas de calado que forman parte del currículum de manera integral, surgiendo en este contexto un espacio de relación con los niños y niñas del CRA. Desde ese punto de partida, la FCAYC se puso en contacto conmigo y con una compositora, Hara Alonso, con la propuesta de pensar en común un proyecto de tres años de duración al que se suma un cuarto agente, las Juventudes Musicales de León, una asociación cultural en la que jóvenes músicos y músicas desarrollan en la zona actividad orquestal, de coro, de banda, etc.



Los sonidos de la escuela rural
2º Año. Partitura: "Camino de Vegas hay un canal", 2018-2019

A: ¿Cuáles son los objetivos del proyecto? ¿Qué pretendían *Los sonidos de la escuela rural*?

L: Hay una intención general que tiene que ver con experimentar lo sonoro desde la vivencia, poniendo énfasis en procesos de creación colectiva que toquen conceptos relacionados con materias troncales de la educación formal. Una característica importante del proyecto es que se diseña para desarrollarse en las cuatro escuelas del CRA por igual en el horario de matemáticas y lengua. Es decir, se decide no restarle horas a otras prácticas artísticas que ya tenían presencia en la escuela, lo que, de alguna manera, reivindica ese espacio como un lugar de relación interdisciplinar entre los contenidos de esas materias y las prácticas artísticas para diluir esa frontera.

La idea general del proyecto es introducir 'maneras de hacer' que vienen de las prácticas del arte sonoro así como de campos conceptuales de las matemáticas u otras materias troncales habituales de la educación general a través de tres conceptos clave: **el paisaje sonoro, la oralidad** (contar, utilizar el lenguaje y la voz) y la **grabación sonora.** Estos tres pilares son fundamentales al principio, aunque después se añade toda la parte del proyecto que tiene que ver con **la improvisación.**

Algo importante era la idea de **acceder a lo sonoro desde la vivencia,** como algo que te atraviesa: te atraviesa la voz, los oídos, el cuerpo… Y había una serie de objetivos partiendo de esto:

- Uno tenía que ver con la idea de la p**erspectiva local,** es decir, pensar cómo se construyen los imaginarios de la cultura, en concreto del sonido, desde un medio rural, pasando por una revalorización de lo propio y lo cercano que, de alguna manera, se ensambla después con esos imaginarios globales.

- Otra idea sería **abordar la música desde un acto interdisciplinar**, que tiene que ver con la idea de que el sonido está en todo y no es una práctica únicamente academicista, **enfocándola desde la improvisación.**

- Por último, **el empoderamiento del alumnado respecto a sus imaginarios,** que se traducía de manera pragmática en la asamblea diaria en la que se valoraba qué estábamos aprendiendo y se tomaban decisiones a futuro. Esta asamblea en un principio tenía que ver más con un carácter consultivo e informativo, pero a medida que avanzaba el proyecto, se convirtió en una práctica vinculante desde donde se tomaron decisiones sobre cosas que sucedieron después de mucho calado para los niños y las niñas.

A: ¿Y en estas asambleas se construye una conciencia de singularidad o de especificidad de su vida como habitantes del rural? ¿O una necesidad de contar desde esa mirada?

L: Yo creo que sí, porque esto tiene que ver con cómo nos enunciamos desde aquí y la posibilidad de tener el espacio para contarnos, para narrarnos poniendo el eje en que la asamblea, de alguna manera, es soberana y tiene la capacidad, no solo de tomar decisiones, sino también de significar, de autonombrarse. Como ejemplo significativo, recuerdo una asamblea en la que los niños y las niñas propusieron tirar un tabique de la escuela, porque objetivamente necesitaban una escuela más grande. Esto, al plantearlo al equipo docente, pudo topar con límites o resistencias, pero pusimos el foco en la importancia de permitirnos desearlo e imaginarlo. La potencia estaba en el imaginar... ¿ cómo lo haríamos? Es muy importante que se permitan analizar, revisar sus condiciones materiales e imaginarlas de otra forma… y todo esto surgió en una asamblea.

A: En esas conversaciones, ¿cómo entienden los niños y las niñas su condición de habitantes del rural, el sentimiento de pertenencia? Construyendo una diferencia no tanto desde lo antropológico como para generar una 'otredad rural', que sería muy peligroso, sino desde la diferencia en las condiciones, en los recursos, en las infraestructuras, en el acceso a propuestas culturales…

L: Hay una diferencia negativa entre las propuestas culturales a las que se puede acceder o no. En el rural, si alguien quiere bailar, aprender a dibujar más de lo que le enseñaron en el cole, si quiere hacer teatro o aprender portugués… Lo que quiera, van a ser las familias quienes hagan un sacrificio de tiempos, en desplazamientos y en economía porque en sus pueblos no hay mucha alternativa. No podemos hablar de la escuela rural desde una mirada romantizada; creo que hay que contar la importancia de estos proyectos y poner también el dedo en la nariz en las carencias estructurales que generan desigualdad y que hacen que al final la gente de los pueblos tenga menos formación artística

> "No podemos hablar de la escuela rural desde una mirada romantizada"

o cultural, o pueda desarrollar menos sus habilidades, sus intereses, dar respuesta a lo que les apetece, que la gente que vive en la ciudad, ¿no? Y la realidad es que no se dan las condiciones para que la gente que tiene un interés, una inquietud, una habilidad artística pueda tirar por ahí o pueda disfrutarlo simplemente.

Las niñas y los niños del rural no tienen a su alcance las mismas oportunidades que en las ciudades. No tienen posibilidad de comedor ni de alternativas al comedor. No tienen, en muchos casos, transporte escolar. Porque cuando es un CRA, si quieren transporte escolar, tienen que ir a un colegio que haya en León o en un lugar más grande que les garantice transporte escolar, pero no al colegio que esté más cerca. También está todo lo relacionado con las extraescolares y las prácticas artísticas, los idiomas, los deportes, etc., en el marco de todo el proceso de neoliberalización de la educación que ha llevado al horario de tarde y ha privatizado la oportunidad de acceder a la formación artística. Y no solo eso, sino que que niños y niñas de un pueblo como Cerezales no tienen acceso directamente a esta oferta de manera mantenida en el tiempo.

A: En este contexto, ¿qué lugar ocupaban Los sonidos de la escuela rural? ¿Qué pasaba, cómo sucedía el proyecto?

L: Nosotros diseñamos unos ejes bastante genéricos. Todas las semanas, en sesiones de dos horas, programábamos una sesión similar en los cuatro centros. El proyecto fue largo y pudo disponer de mucho tiempo, eso es algo que valoro y que no siempre se puede tener.

Planteamos una serie de preguntas que vincularon el proceso y que nos ayudaron a enfocar que tenían que ver con cómo sonamos nosotros, cómo suena nuestro entorno y cómo suena el mundo. Por una parte, había una cosa del cuerpo, de la voz, de los que estamos en el aula: cómo sonamos nosotros. **Cómo suena nuestro entorno tenía que ver con escuchar hacia afuera** y cómo suena el mundo era cómo sonamos nosotros en el entorno. No era tanto el mundo fuera de aquí, sino nosotros como parte de él. Si pensamos que el 'nosotros' también es el olmo, y la piedra, y el pájaro, y la nube. Para empezar, lo desglosábamos fijándonos hacia adentro, después hacia afuera y después en todo. Había prácticas que tenían que ver con la escucha profunda, prácticas que tenían que ver con la experimentación con la voz, hacíamos muchas cosas que tenían que ver con sonidos del cuerpo, con sonidos de objetos que teníamos a nuestro alcance.

En los tres primeros meses hacíamos cosas muy distintas, probábamos un poco de todos los palos, íbamos jugando y para el segundo trimestre nos focalizábamos en hacer un proyecto que era en lo que trabajamos con Hara Alonso, compositora de León que vive en Suecia y que estaba en contacto continuo con el proyecto. En mayo hacía una residencia de dos semanas en las que hacíamos una práctica con ella, pero esto ya empezaba a fraguarse antes, porque luego dos semanas no dan para nada… Entonces lo que hacíamos era ir probando cosas y técnicas extendidas. A veces también hablábamos de prácticas artísticas o experimentales más recientes que tenían que ver con el ***sound painting*** o con las **partituras gráficas.**

> "cómo sonamos nosotros, cómo suena nuestro entorno y cómo suena el mundo."

En la primera trabajamos sobre la idea de **cuentos sonoros.** Hara hizo una propuesta de un cuento para cada escuela a partir de cosas que fuimos hablando, y ellas y ellos sonorizaron ese cuento un poco buscando efectos y sonidos con objetos. Luego había una partitura orquestal que tocaba la orquesta de Juventudes Musicales de León, quienes tenían una parte más textural que manejaban y formaban parte de la orquesta pero haciendo otras cosas.

El segundo año, que fue el más intenso, hicimos un **mapa sonoro** que tenía una entidad física. Ese mapa existe, es un papel continuo en el que partimos trabajando de los recorridos de casa al colegio, como recorridos de la percepción de lo que es el territorio. Grabaron esos sonidos y después formalizamos ese mapa para entender un poco cómo era el territorio más allá de las paredes del colegio. En cada escuela elegimos dos o tres hitos sobre los que queríamos profundizar y entonces el proyecto empezó a dar el giro conceptual: ahora vamos a fijarnos en estos sitios y vamos a codificar, vamos a generar partituras gráficas a partir de los sonidos que hay en estos lugares, es decir, vamos a dar un salto a una pieza sonora. Así, diseñaron **grafías que significaban sonidos,** Y ellos entendían perfectamente que cuando lo hacían no era lo mismo, que había una codificación. Es decir, yo escucho el tractor, pero dibujo una onda así, y entonces cuando yo lo hago con el cuerpo o con esta libreta, no es el tractor, es una onda. Porque no suena igual, suena parecido. Suena como una representación del tractor. De esta manera hicimos **partituras gráficas** a través de un mapa. Eligieron lugares y profundizaron; empezaron con los sonidos, los tradujeron a grafías que luego podían interpretar con la voz, con el cuerpo, con objetos… De estas ocho piezas que crearon, se quedaron en dos por escuela.



A partir de ahí, hicimos un **proceso de composición cruzada con Hara** y entonces esa partitura se convirtió en una partitura de orquesta: un instrumento tenía que interpretar esa partitura y ellos tenían que enseñarles la codificación. Por ejemplo, un niño de 7 años le enseñaba a uno con un violín, que no sabía qué quería decir eso... le enseñaba la codificación. En otras ocasiones, Hara introdujo elementos notacionales en partituras tradicionales, es decir, cogió una partitura de orquesta que ella llamó la casa de Julia Martín y Darío y le introdujo elementos notacionales que ellos habían creado sobre esa casa; hizo la mezcla.

Otras eran un poco más sencillas. Hara compuso una partitura de orquesta inspirada en la que habían hecho ellos y ellas, dándole el valor, afirmando que podían estar al mismo nivel y conviviendo en el mismo espacio, formando parte de la orquesta como si fuera una sección de la misma.

Y después, **el tercer año,** nos centramos más en la improvisación, pero justo en marzo de 2020 llegó la pandemia y el proyecto acabó precipitadamente. Nuestro objetivo en ese momento era ir a improvisar a lugares. Coger instrumentos e ir al parque, al río, generar un diálogo con espacios que nos rodeaban y saltar de hacer una representación de la cuadra a ir a la cuadra, pasar de una representación del río a ir al río y tocar e improvisar allí para dialogar con los elementos nuevos que surgieran en ese momento. Desarrollamos herramientas que se llaman on-off, que pautan cuándo se toca y cuándo no se toca. Pero tú puedes tocar lo que quieras, como quieras, y hay que escuchar ahí a los demás: ser generoso con los tiempos y con la escucha, y con tu intensidad, y con tu deseo, y ceder espacio a los demás. Lo que se llama la improvisación colectiva como comunicación en el espacio público. Es experimentar la manera en la que se pueden desarrollar herramientas para escucharnos sin decirnos que nos tenemos que escuchar.

A: ¿Qué transformaciones se dan, qué capacidad de incidencia y de transformación de las prácticas tanto de la escuela como de la institución cultural tiene un proyecto como este?

L: Tengo dudas, y por eso estamos donde estamos ahora. Más allá de que hubo una recepción muy buena,por parte del profesorado y especialmente por parte de las familias y un acompañamiento total durante los tres años, no sabría decir cuánto transformaron las prácticas. Me gusta más pensar en qué quedó de *Los sonidos de la escuela rural* en ese colegio. Un año hicimos encuestas y las familias estaban muy contentas, decían cosas como que sus hijas e hijos escuchaban más, sin haber hablado con ellos específicamente sobre esto. Decían que se fijaban más en los sonidos, no les incomodaba el silencio, cosas así. Pero como en todos los sitios, y esto es normal, había personas a las que les resultaba un poco más indiferente. Entre el personal docente había quien estaba más en la posición de dejar hacer, pero no estaban allí; otros que estaban como muy 'de hierro'... Había quien estaba muy implicado y otra gente un poco menos.
Reconocer el sonido como práctica artística y reconocerlo como una herramienta de trabajo también a otros niveles es una cosa como más exótica y como que está menos a la mano.
Por eso a veces hablo tanto de lo que tiene que estar incorporado dentro. Porque si está dentro, nadie lo puede poner en duda. No creo que ningún ni ninguna profe ponga en duda que el alumnado tiene que tener educación física. Yo creo que el arte es más frágil, y así se demostró, porque el 14 de marzo de 2020 no volvimos y hasta hoy. Lo que me transmitía la directora en ese momento era que el claustro no quería porque tenían mucho miedo por la pandemia. Por eso insisto tanto en la idea de que las artes tienen que estar dentro de las enseñanzas regladas, para que lleguen a todo el mundo por igual y de la misma forma que el resto de contenidos.

Los sonidos de la escuela rural, Conservatorio de León y FCAYC, 10/11/2018

A: Entiendo que es en aquel momento y desde aquel lugar al que llegáis con Los sonidos de la escuela rural desde donde haceis reflexión sobre cómo construir vuestra relación en un futuro con las escuelas rurales de vuestro territorio.

L: Sí, en aquel momento —y todavía dentro del proyecto inicial— pensamos en la posibilidad de trabajar con el profesorado. Pensamos en experiencias de formación, en juntarnos un par de veces al mes en la Fundación para diseñar herramientas y formas de hacer que fueran hacia las escuelas para hacer un cierre del proyecto superando la dificultad de presencia física en los centros. Pensamos también en la posibilidad de hacerlo *online* y tampoco se pudo hasta que ya lo dimos un poco por acabado. Entiendo que *Los sonidos de la escuela rural* tuvo muchas cosas positivas, pero no generó red. Aunque tampoco estaba entre los objetivos, esto es importante decirlo. Igual fue un fallo de diseño o igual es algo que no podríamos haber sabido sin hacerlo antes, como fue el caso.

De esto aprendimos y ***Lindero*** va en esa onda, en la idea de **construir una red.** Y la red solo puede ser con personas que quieren hacerla. En el diseño de *Lindero* partimos de varias premisas: en primer lugar ha de ser una participación voluntaria; segundo: va a ser una propuesta a todas las personas que quieran, con especial atención a las y los profes y docentes del territorio, pero abierto a familias y a personas interesadas en la educación, con el objetivo de generar una red en el territorio más expandido que el del CRA, y así puede sumarse mucha gente de León o de Boñar y de otros lugares. Por eso lo llamamos **grupo de interés** (hasta que se convierta en un **grupo de acción**) formado por personas unidas por la educación, por las prácticas artísticas y por el deseo de proyectarse en el territorio. Sobre todo un grupo de interés de personas que quieren hacer otro tipo de prácticas educativas que atraviesan lo artístico. Muchas veces ellas dicen que no saben exactamente a qué vienen cuando nos reunimos, pero que les gusta venir. Y hay esa intención de tejer red pero, en contraposición, nosotras y nosotros no vamos a las aulas. Tampoco el objetivo es que ellas se lleven nada a las aulas. Esto cuesta muchísimo entenderlo y todavía es un tema del que hablamos de vez en cuando. A mí lo que me importa es cómo este grupo genera puentes entre educación y territorio. Igual no es tu aula, igual es la panadería, se trata de expandir y pensar que el campo de acción es todo el territorio. De hecho el lema de este año es un poco este: **el territorio es la escuela**.

A: Hay un aspecto importante en el desarrollo de este tipo de proyectos que es la gran movilidad de las plantillas docentes en la escuela rural, ¿cómo se ha vivido esto en Los sonidos de la escuela rural y en vuestra relación con el CRA?

L: En los años de *Los sonidos de la escuela rural* no afectó tanto, no hubo mucha movilidad. En tres de las cuatro escuelas, el profesorado se mantuvo los tres años y en una cambió a los tres años, pero después de la pandemia fue catastrófico: de repente, un año después, no quedaba ni la mitad de maestras y maestros que habían participado y acompañado el proyecto, y es verdad que esto es un poco crítico. También he de decir que esto está cambiando un poco y va apareciendo cada vez más esta idea de la escuela rural como espacio de experimentación, como espacio de potencialidad. Creo que el profesorado está empezando a valorar también las condiciones, cómo son los colegios y en qué condiciones se trabaja. Las condiciones materiales tienen ese poder, la escuela rural no solo da la posibilidad de trabajar con más calma, sino de dar una mejor educación, una mayor calidad en tu trabajo y en la incidencia que vas a tener desde el punto de vista educativo.

Otra problemática es que tampoco el sistema favorece mucho que las personas que se vayan a quedar tengan más facilidades. Creo que se podrían tomar medidas a nivel estructural para

Los sonidos de la escuela rural 2º Año. Partitura: "La puerta de los perros", 2018-2019



compensar de alguna manera: por condiciones de vida, de fijación de proyectos, de fijación de plantillas... En ese sentido, el rural necesita apoyos estructurales, ¿no?

A: A lo largo de la entrevista has mencionado el vínculo con el territorio y has hablado también sobre la diferencia entre el ser y el representar, sobre poner en valor o legitimar desde las prácticas de arte y educación. ¿De qué nos ocupamos cuando hablamos de territorio en contextos como este?

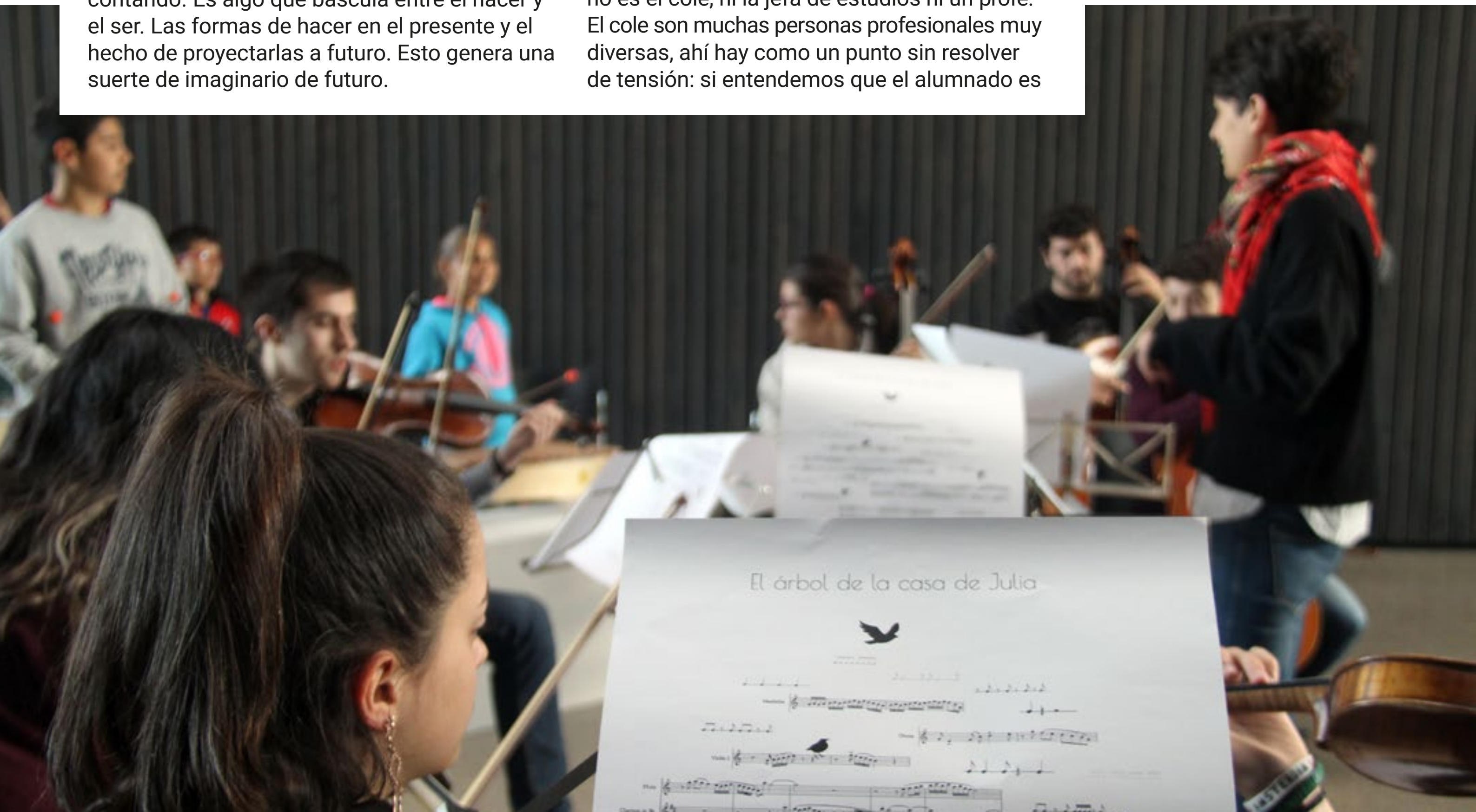
L: En general, si algo define nuestro trabajo es la intención de diseñar y desarrollar **formas de hacer** para enfocar el **habitar un lugar,** tanto desde el punto de vista positivo como del negativo. Por un lado, esto tiene que ver con cómo estamos aquí ahora y cómo nos proyectamos en el futuro. Esto es importante. Una cosa es cómo visitamos, reelaboramos y rehacemos los imaginarios del pasado que tienen que ver con lo sonoro en particular y con lo cultural en concreto para poder enunciarlos desde aquí y otra cosa es proyectar una intención a futuro, más allá del carácter etnográfico, de lo que está ligado al pasado. Si algo marca diferencia en estas prácticas es todo aquello que tiene que ver con mirar hacia adelante: ¿Cómo se piensa y se hace aquí? ¿Cómo queremos pensar y hacer hacia el futuro? ¿Cómo pensaremos y haremos? ¿Y cómo diseñamos esto para mañana, para dentro de un año, y para dentro de 25? Esta cuestión de proyectarse hacia el futuro conlleva casi de manera inequívoca una cuestión de representación, porque si estamos hablando del futuro, estamos hablando de ser ahora, pero también estamos hablando de representarnos en el futuro, aunque sea solo entre nosotras. Aunque te lo cuentes solo a ti misma, te lo estás contando. Es algo que bascula entre el hacer y el ser. Las formas de hacer en el presente y el hecho de proyectarlas a futuro. Esto genera una suerte de imaginario de futuro.

A: Completamente de acuerdo, pero además somos capaces de ver que hay un saber muy valioso en cómo se hacían las cosas antes y que nos sirve hoy, nos puede ayudar a imaginar ese futuro de otra manera en un camino diferente al que nos marca el sistema en el que vivimos.

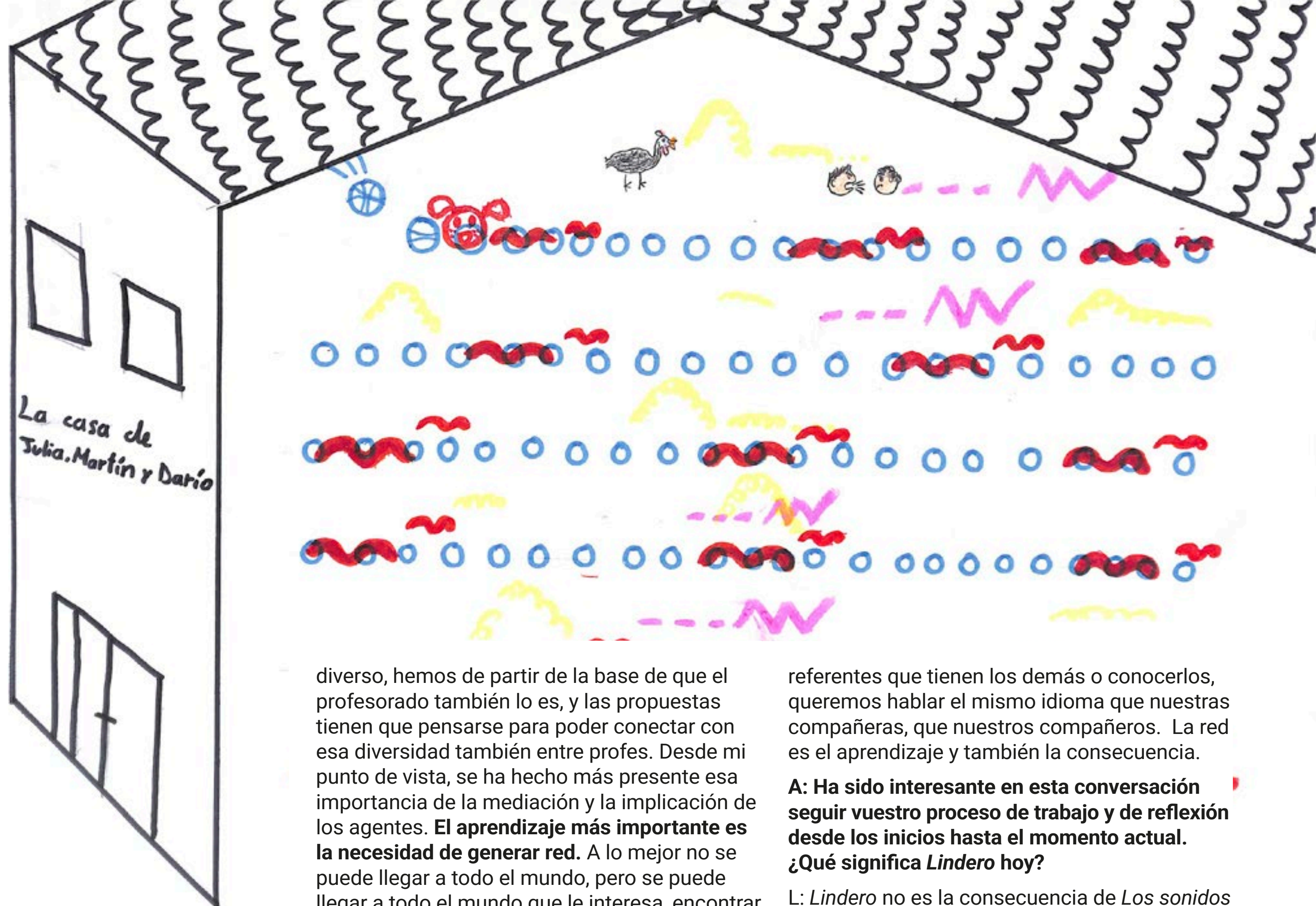
L: No me desagrada la idea de 'la vuelta', pero el problema está de manera más reciente. El campesinado tradicional, hasta principios del siglo XX, tenía la vocación de crear para la posteridad. Una casa de ladrillo visto no se hacía pensando en este año ni en el que viene, se hacía pensando en la posteridad. El hecho de construir una casa de adobe y cimentarla, dedicarle ese tiempo. Es verdad que se trabajaba con los materiales que estaban al alcance, pero también está el deseo de crear algo que dure para mis hijos o para los que vienen después, algo que tiene que ver con esa capacidad de proyectarse en el futuro. Creo que esas formas de vivir sí que están un poco extintas, al menos en Europa; antes estaba más latente esa preocupación por el futuro, y ahí veo una diferencia en la romantización de principios del siglo XX, toda esta folclorización que mira hacia atrás. Sí, es muy importante esto. Es muy, muy importante.

A: ¿Cómo os habéis movido de un lugar a otro si miramos a Los sonidos de la escuela rural y hacemos un recorrido rápido al camino recorrido hasta el lugar en el que estáis ahora con *Lindero*?

L: *Lindero*, que es un grupo de trabajo en prácticas artísticas y educativas, coge un poco el aliento de *Los sonidos de la escuela rural.* Ahora soy mucho más consciente de la importancia de que todas las partes estén en el diseño. Entendemos también que la directora del cole no es el cole, ni la jefa de estudios ni un profe. El cole son muchas personas profesionales muy diversas, ahí hay como un punto sin resolver de tensión: si entendemos que el alumnado es



Los sonidos de la escuela rural
2º Año del proyecto, 2018-2019



Los sonidos de la escuela rural
2º Año. Partitura: "La casa de Julia, Martin y Dario", 2018-2019

diverso, hemos de partir de la base de que el profesorado también lo es, y las propuestas tienen que pensarse para poder conectar con esa diversidad también entre profes. Desde mi punto de vista, se ha hecho más presente esa importancia de la mediación y la implicación de los agentes. **El aprendizaje más importante es la necesidad de generar red.** A lo mejor no se puede llegar a todo el mundo, pero se puede llegar a todo el mundo que le interesa, encontrar los modos de generar red con los que quieran.

Otro aprendizaje importante tiene que ver con la necesidad de **diversificar los referentes.** Si no se diversifican los referentes, en los procesos programáticos, en el cuerpo de contenidos de la gente que está estudiando educación, puede pasar que la propuesta de fin de curso sea, por ejemplo, una versión escolar del musical del Rey León. Hay que pensar qué sucede, o que consecuencia tiene para las prácticas artísticas en la escuela que los referentes sean la cultura de masas de Netflix o los musicales de Gran Vía. Para mí esto es muy importante, hubo **un aprendizaje en mí que tenía que ver con la colisión con los referentes que tiene una parte del profesorado y que tiene una parte de la ciudadanía.** El profesorado forma parte de una muestra social amplia, entonces, creo que hay ahí tarea por hacer y pensar en qué referentes tienen los estudiantes de magisterio, de educación sobre las prácticas artísticas hoy, porque también quien tiene más instrucción la tiene en prácticas artísticas que pasaban hace 50 o 100 años. Entonces, ¿qué referentes tienen las personas que reciben formación en educación y que van a ser los docentes de mañana? Uno de los hallazgos importante para mí reside en esta colisión entre las expectativas que generaba un proyecto sobre el sonido, o sobre la música, o dicho de otra manera: ¿Qué pienso yo que es la música en el cole y cuáles son los imaginarios en torno a qué va a pasar a final de curso o en la función de Navidad? ¿Qué expectativas tenían de lo que iba a ocurrir? Ahora en Lindero pasa que, cuando la gente se organiza en red, hay un trasvase de referentes: queremos tener los referentes que tienen los demás o conocerlos, queremos hablar el mismo idioma que nuestras compañeras, que nuestros compañeros. La red es el aprendizaje y también la consecuencia.

A: Ha sido interesante en esta conversación seguir vuestro proceso de trabajo y de reflexión desde los inicios hasta el momento actual. ¿Qué significa *Lindero* hoy?

L: *Lindero* no es la consecuencia de *Los sonidos de la escuela rural,* pero los aprendizajes que tuvimos de Los sonidos de la escuela rural y de trabajar con la escuela están muy presentes hoy. No es una consecuencia directa, pero sí que se bebe tanto de las carencias como de las potencias que tenía el proyecto y del interés de trabajar en un ámbito concreto. El grupo nace de una invitación, de una convocatoria inicial de la Fundación, pero tiene el ánimo de que sea un grupo de trabajo. Queda así muy patente esta idea que he repetido varias veces, la de la importancia de crear, **de generar una red de personas en el territorio interesadas en la educación situada.** En sus inicios no fue tanto así pero a partir de finales del primer curso empezó a pasar esto de que sea el grupo quien diseña qué quiere hacer: vamos debatiendo, vamos viendo qué estructuras existen para dar cabida a esto, si nos dan o si queremos otras... Ahora somos un grupo de trabajo que toma sus decisiones, hemos conseguido consolidar esa red, el grupo decide hacia dónde va dentro de unos marcos que hemos definido y que parten de un análisis justo del territorio que ahora ya está en otro lugar, porque el grupo ya tiene cuatro años, o sea que ya es veterano.

A: Es un desplazamiento de lugar muy importante que se nutre de todo el recorrido. Yo creo que por eso es bonito y valioso este relato que nos has compartido, Luis, desde los aprendizajes recogidos y desde esa apertura a aprender, a repensar y a reformular las prácticas.

Gracias por compartir con la comunidad educativa de ANIDA vuestra experiencia; seguimos aprendiendo juntas.

ANIDA. Revista de arte y escuela

*Nº6, **Los otros centros:** la escuela rural como espacio de posibilidad, junio 2026. ISSN 2792-4122*

Comité de revisión

Ana Maeso-Broncano, Universidad de Almería.
Ana María Barbero Franco, Universidad Internacional de la Rioja.
Ana Portela Fontán, Universidade de Santiago de Compostela.
Aranzazu Mitjavila Casanovas, Universidad Camilo José Cela.
Clara Boj, Universitat Politècnica de València.
Clara Megias, Universidad Autónoma de Madrid.
David López Ruiz, Universidad de Murcia.
Elena Sanmartín, Programa Experimental de Mediación y Educación a través del Arte - PERMEA.
Eloísa Cantón, Colectivo Cantón y Prada.
Irene Ortega López, Asociación Betamind, Madrid.
Joan Elies Andres, CRA Terra de Riuraus, provincia de Alicante.
Joaquim Montañés Blanch, IES Sos Banyat, Castelló.
Jodie Dinapoli, Universitat Jaume I.
María Dolores López Martínez, Universidad de Murcia.
María Enfedaque Sancho, Universidad de Zaragoza.
María Isabel Vidagán Murgui, Universitat Jaume I.
Maria José Guisado, docente de Educación Secundaria y miembro de Teatro de lo Inestable.
Neus Lozano-Sanfèlix, Universidad de Zaragoza.
Pau Monfort Monfort, CEIP Cervantes, Castelló.
Pepa Ortiz Romaní, IES Francesc Ribalta, Castelló.
Sofia De Juan, Museo Nacional del Prado y Plataforma Indómita.
Teresa de Aramburu, artista y educadora.
Vanesa Pavón Martín, SEP Los Jarritos de Huelva.
Xoán-Xil López, artista sonoro, investigador y docente de Educación Secundaria.

























Colaboran



















redplanea.org/**recursos**